

Verena WATZEK & Regina MULDER

(Universität Regensburg)

**Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz für berufliche
Bildungseinrichtungen und Unternehmen in Europa –
Entwicklung und Kategorisierung von Qualitätsindikatoren**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe39/watzek_mulder_bwpat39.pdf

in

bwpat Ausgabe Nr. 39 | Dezember 2020

**Berufliche Bildung in Europa – 20 Jahre nach Lissabon und am
Ende von ET 2020.
Entwicklungen und Herausforderungen zwischen supranationalen
Strategien und nationalen Traditionen.**

Hrsg. v. **Karin Büchter, Karl Wilbers, Hubert Ertl, Dietmar Frommberger &
Franz Gramlinger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2020

bwpat

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwpat* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz für berufliche Bildungseinrichtungen und Unternehmen in Europa – Entwicklung und Kategorisierung von Qualitätsindikatoren

Abstract

Diese Studie thematisiert die Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz in Europa aus Sicht der unterschiedlichen Interessensvertreter/-innen des Berufsbildungssystems. Das Ziel dieser Studie ist es, den Prozess der Entwicklung und Kategorisierung der Qualitätsindikatoren zu beschreiben und die dafür notwendigen Entscheidungsprozesse transparent offenzulegen. Es wird der Forschungsfrage nachgegangen, welche Qualitätsindikatoren Bestandteil eines integrativen Modells zur Qualitätssicherung für das Lernen am Arbeitsplatz für Organisationen verschiedener europäischer Länder sind. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden drei Teilziele – (a) die Ermittlung von Gemeinsamkeiten, (b) die Validierung und (c) die Pilotierung der entwickelten Qualitätsindikatoren – verfolgt. Die Erreichung der Teilziele geschieht mittels einer Methoden-Triangulation: einem Review, einer Validierung und einer Pilotierung. Als Ergebnis werden Kategorien mit Qualitätsindikatoren in einem integrativen Modell präsentiert, deren Verwendung diskutiert und anhand von praktischen Implikationen konkretisiert.

Quality assurance in work-based learning for educational institutions and companies in Europe - Development and categorization of quality indicators

This study addresses quality assurance for work-based learning in Europe from the perspective of the different stakeholders in the VET system. The aim of this study is to describe the process of developing quality indicators and their categorization and to make the necessary decision-making processes transparent. The research question, which quality indicators are part of an integrative model for quality assurance for work-based learning for organizations in different European countries, will be investigated. In order to answer the research question, three sub-goals – (a) the identification of similarities, (b) the validation and (c) the piloting of the quality indicators – are pursued. The achievement of the sub-goals is realized through a method triangulation: a review, a validation and a piloting. As a result, categories with quality indicators are presented in an integrative model, their use is discussed and concretized by means of practical implications.

Schlüsselwörter: *Qualitätsindikatoren, Qualitätssicherung, Lernen am Arbeitsplatz, berufliche Bildung, Europa*

bwp@-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE**

1 Einleitung

Die Förderung von Transparenz und Qualität stellen konkret formulierte Ziele und Handlungsfelder für die Zukunft der beruflichen Bildung in Europa dar, die von der Europäische Kommission in der Kopenhagener Erklärung am 30. November 2002 erstmals veröffentlicht wurden. Im Jahr 2010 erweiterte der strategische Rahmen *Education and Training (ET) 2020* die Beschlüsse der Kopenhagener Erklärung um unter anderem das Ziel der Erhöhung von Qualität und Effizienz. Im Hinblick auf die Struktur und die Gestaltung des *learning environments* der Berufsbildung erfolgte ein klares Votum für Ansätze des Lernens am Arbeitsplatz (*work-based learning*) (Council of the European Union 2013). In der vorliegenden Studie ist Lernen am Arbeitsplatz als formal organisiertes Lernen in einem institutionellen Rahmen definiert. Die Gründung der EAfA (European Alliance for Apprenticeships), als ein Dachnetzwerk für eine Vielzahl von Initiativen, ermöglichte den Interessensgruppen diese Initiativen zur Verbesserung der Qualität, des Angebots und des Images der Berufsausbildung in der gesamten EU zu ergreifen (Münk 2006; European Commission 2017).

Diese Möglichkeit ergreift ebenso das Erasmus+ Projekt *Benchmarking for Quality Assurance in Apprenticeships and Work-Based Learning (BEQUAL.app)*, welches von der Europäischen Union von Oktober 2018 bis Dezember 2020 gefördert wurde und in dessen Rahmen diese Studie entstanden ist. Das Projekt wird von unterschiedlichen Interessensvertreter/-innen aus verschiedenen Ländern der Europäischen Union¹ (Litauen, Griechenland, Slowenien, Kroatien, Italien, Deutschland) realisiert. Der gemeinsame Konsens zwischen den Interessensvertreter/-innen ist, dass Lernen am Arbeitsplatz im Rahmen der Berufsausbildung sowohl für den Arbeitgeber als auch für den Auszubildenden einen Mehrwert bietet. Dennoch stehen Unternehmen und Bildungseinrichtungen in Ländern wie Deutschland, Litauen, Slowenien, Kroatien, Griechenland und Italien bei der Ein- und Durchführung des Lernens am Arbeitsplatz vor unterschiedlichen Herausforderungen, welche es im Sinne der Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung beim Lernen am Arbeitsplatz zu meistern gilt. Herausforderungen können beispielsweise die Integration von Flüchtlingen oder die Sicherstellung der Jugendbeschäftigung sein. Vor dem Hintergrund eines umfassenden Qualitätsmanagements in der beruflichen Bildung, bei welchem die Eigenverantwortung bei den jeweiligen Unternehmen und Bildungseinrichtungen liegt (vgl. Gonon 2020), ist es das Ziel des Projekts europäische Bildungseinrichtungen und Unternehmen bei ihrem Versuch zu unterstützen, die Qualität beim Lernen am Arbeitsplatz zu realisieren und zu sichern, indem Qualitätsindikatoren entwickelt werden, welche die Interessen aller Beteiligten Akteur/-innen im Berufsbildungssystem vereinen und auf einem gemeinsamen Verständnis von Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz basieren.

¹ Projekt-Partner *BEQUAL.app*:
Kaunas Chamber of Commerce, Industry and Crafts (KCCIC), Lithuania
IDEC, Greece
Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training (CPI), Slovenia Agency for Vocational Education and Training and Adult Education (ASOO), Croatia
Croatian Chamber of Trades and Crafts (HOK), Croatia
Finance & Banking, Organisational & HR development Association (Effebi), Italy
European Association of Institutes for Vocational Training (EVBB), Germany
University of Regensburg, Germany

Diese Studie stützt sich auf das holistische Qualitätsverständnis nach Harvey und Green (1993), die sich mit Qualität im Bildungskontext auseinandergesetzt und fünf eigenständige, aber miteinander verbundene Zielperspektiven von Qualität entwickelt haben. Holistisch bedeutet, dass Qualität laut den Autoren als relatives Konzept zu drei Bezugspunkten verstanden werden kann. Erstens ist Qualität (a) relativ zu dem Anwender des Begriffs (in dieser Studie Interessensvertreter/-innen im Bildungssystem aus verschiedenen europäischen Ländern) und zu dem Zweck der Verwendung (in dieser Studie die Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz). Zweitens wird Qualität (b) relativ zur Bewertung von Ergebnissen (in dieser Studie das Erreichen eines hohen Qualitätsstandards beim Lernen am Arbeitsplatz) verstanden und drittens (c) relativ zu den Prozessen, die zur Bewertung des Ergebnisses führen (in dieser Studie die Entwicklung und Kategorisierung von Qualitätsindikatoren). Vor diesem Hintergrund stützen wir uns auf die fünf eigenständigen, aber miteinander verbundenen Qualitätsperspektiven von Harvey und Green (1993). Laut den Autoren kann Qualität als „exceptional, as perfection (or consistency), as fitness for purpose, as value for money, [and] as transformative“ (ebd., 11) verstanden werden. Die ersten beiden Perspektiven dienen zur Feststellung von Qualität beim Lernen am Arbeitsplatz und spielen demzufolge bei der Entwicklung der Qualitätsindikatoren eine wichtige Rolle.

Das Ziel dieser Studie ist es, den Prozess der Entwicklung und Kategorisierung der Qualitätsindikatoren zu beschreiben und die dafür notwendigen Entscheidungsprozesse transparent offenzulegen. Diese sollen in einem integrativen Modell zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz münden. Integrativ meint hierbei, dass dieses Modell die fünf Qualitätsperspektiven, die zwar häufig zitiert, dennoch nicht systematisch angewandt werden, vereint. Zum anderen integriert das Modell die verschiedenen Bedürfnisse der Interessensvertreter/-innen, was die aktuelle Qualitätsproblematik aufgreift. Demzufolge geht die vorliegende Studie der folgenden Forschungsfrage nach:

Welche Qualitätsindikatoren sind Bestandteil eines integrativen Modells zur Qualitätssicherung für das Lernen am Arbeitsplatz für Organisationen verschiedener europäischer Länder?

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden drei Teilziele verfolgt, welche mit den Anforderungen für die Entwicklung von Qualitätsindikatoren verknüpft sind. Das erste Teilziel (1) beinhaltet die Ermittlung von Gemeinsamkeiten in der Vielfalt von *Frameworks* zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz. Das zweite Teilziel (2) beschreibt die Validierung der in Teil I identifizierten Qualitätsindikatoren, nach deren Wichtigkeit für die Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz in den unterschiedlichen europäischen Ländern. Das dritte Teilziel (3) geht der Erkenntnis nach, inwieweit die entwickelten Indikatoren auf die gegenwärtige Situation in dem jeweiligen Land zutreffen. Die drei Teilziele werden anhand einer Studie mit Methoden-Triangulation verfolgt.

Zunächst werden relevante Begrifflichkeiten der Thematik erläutert sowie die Anforderungen für die Entwicklung der Qualitätsindikatoren dargelegt. Im Anschluss wird die Studie beschrieben, welche einen Review (Teil I), eine Validierung (Teil II) sowie eine Pilotierung (Teil III) beinhaltet. Als Ergebnis werden Kategorien mit Qualitätsindikatoren für die Qualitätssicherung

beim Lernen am Arbeitsplatz in einem integrativen Modell präsentiert, deren Verwendung diskutiert und anhand von praktischen Implikationen konkretisiert.

2 Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung

Lernen am Arbeitsplatz steht im Rahmen der didaktisch-methodischen Orientierung – sprich dem *learning environment* – der Berufsausbildung im Fokus der Europäischen Union (Council of the European Union 2013). Wie eine vergleichende Analyse von CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) im Jahr 2018 gezeigt hat, gibt es auf nationaler Ebene zwischen den verschiedenen Mitgliedsstaaten große Meinungsverschiedenheiten bezüglich der Definition und des Verständnisses der Berufsausbildung und des dazugehörigen Auszubildenden (CEDEFOP 2018a). Die terminologische Heterogenität ist ein Symptom für die konzeptionellen Unterschiede, die auf transnationaler Ebene bestehen (CEDEFOP 2018b). CEDEFOP (2014) definiert Berufsausbildung als „[s]ystematic, long-term training alternating periods at the workplace and in an educational institution or training centre. The apprentice is contractually linked to the employer and receives remuneration (wage or allowance). The employer assumes responsibility for providing the trainee with training leading to a specific occupation” (25f.). Diese Definition impliziert, dass die Berufsausbildung sowohl am Arbeitsplatz als auch in Bildungseinrichtungen stattfindet. Der Arbeitsplatz selbst wird als Lernort gezielt und effizient genutzt, um ein ganzheitliches berufliches Lernen zu ermöglichen (Dehnbostel 2018). Laut dem Autor ist für formelles Lernen charakteristisch, dass es erstens in einem organisierten oder institutionell abgesicherten Raum stattfindet, dass es zweitens vorwiegend an Merkmalen des *learning environments* orientiert ist und dass drittens Lernziele und Lerninhalte ausgewiesen werden und die Lernergebnisse überprüfbar sind. Ein viertes Kriterium besagt, dass in der Lernsituation in der Regel eine professionell ausgebildete Person anwesend ist und eine pädagogische Interaktion zu den Lernenden besteht. Um Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz gewährleisten zu können, müssen die Qualitätsindikatoren sich demnach auf alle Facetten des *learning environments* wie Inhalt, Prozess, Lernarrangements, Zielgruppe, Dauer, Assessment und Lehrende beziehen, was im Rahmen des Reviews (Teil I) dieser Studie berücksichtigt wird (vgl. Kapitel 4.1.2).

Damit Qualitätsindikatoren entwickelt werden können, gilt es, das gleiche Verständnis von Lernen am Arbeitsplatz zu haben. Dies stellt jedoch vor dem Hintergrund des heterogenen Verständnisses des Lernens am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung von Seiten der unterschiedlichen Interessenvertreter/-innen im Berufsbildungssystem eine Problematik dar. Um diese Problematik aufzugreifen, wurde sich sowohl an den oben genannten Ansätzen und Definitionen orientiert als auch nationale Definitionen der Projektpartnerländer hinzugezogen, aus deren Synthese die folgende Definition entstand, auf die sich auch dieser Beitrag bezieht: Lernen am Arbeitsplatz ist formal organisiertes Lernen, bei dem die Inhalte für den aktuellen und zukünftigen Beruf relevant sind. Es kann in Form von Simulationen stattfinden und ist Teil eines Berufsbildungsprogramms für Jugendliche oder Erwachsene. Lernen am Arbeitsplatz findet in Organisationen aller Art, welche als strukturierte soziale Systeme (vgl. Parsons 1977) gelten, statt und Organisationen verkörpern beispielsweise Unternehmen, medizinische Einrichtungen

wie Krankenhäuser oder berufliche Bildungseinrichtungen (z. B. berufliche Schulen). Teilnehmende am Lernen am Arbeitsplatz in Organisationen können Schüler/innen oder Auszubildende sein. Unter Verwendung der gemeinsam formulierten Definition von Lernen am Arbeitsplatz wird sichergestellt, dass die zu entwickelnden Qualitätsindikatoren für die Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz für alle Arten von Organisationen gültig sind. Die Entwicklung dieser ist an konkrete Anforderungen geknüpft, was innerhalb des nächsten Kapitels im Detail beschrieben wird.

3 Anforderungen an die Entwicklung von Qualitätsindikatoren

Die Entwicklung der Qualitätsindikatoren bedarf der Realisierung eines einheitlichen Qualitätsverständnisses für das Lernen am Arbeitsplatz, sodass diese von unterschiedlichen Ländern in gleicher Weise interpretiert werden können, um wiederum einen länderübergreifenden Vergleich für das Lernen am Arbeitsplatz zu ermöglichen. Die Qualitätssicherung ist die Sicherstellung des Vorhandenseins von Mechanismen, Verfahren und Prozessen, um Qualität zu messen (vgl. Harvey/Green 1993). Der Qualitätsbegriff bezieht sich auf die Beschaffenheit eines Objekts, genauer auf die Eignung für einen bestimmten Zweck. Qualität ist demnach „keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objekts, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objekts“ (Heid 2000, 41). In dieser Studie findet das holistische Qualitätsverständnis von Harvey und Green (1993) insofern Anwendung, als dass Qualität beim Lernen am Arbeitsplatz – vor dem Hintergrund eines relativen Konzepts (vgl. Kapitel 1) – anhand der fünf eigenständigen, aber miteinander verbundenen Zielperspektiven von Qualität konkretisiert werden.

Im Folgenden wird auf die ersten beiden Qualitätsperspektiven eingegangen. (1) Qualität als *Exceptional* meint die Exzellenz in Bezug auf Standards und dies wird erfüllt, indem die Entwicklung der Qualitätsindikatoren nach gewissen erreichbaren Kriterien (Anforderungen) erfolgt. Die Kriterien meinen die *Frameworks* zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz und die Bedürfnisse externer und interner Interessensvertreter/-innen. Diese Kriterien entsprechen auch den von Nuttall (1994, 45) postulierten Anforderungen an die Entwicklung von Indikatoren zur Messung von Qualität, was im Folgenden näher beschrieben und mit den einzelnen Schritten der Entwicklung der Qualitätsindikatoren dieser Studie verknüpft wird. Diese Anforderungen werden für die Entwicklung der Qualitätsindikatoren befolgt, sodass anhand der entwickelten Indikatoren Perfektion von Qualität – im Sinne der zweiten (2) Perspektive von Qualität als *Perfection or Consistency* – beim Lernen am Arbeitsplatz festgestellt werden kann.

3.1 Berücksichtigung der *Frameworks*

Nuttall (1994) postuliert, dass die zu entwickelnden Qualitätsindikatoren von *Frameworks* abgeleitet werden sollen. Diese Tatsache geht einher mit dem Qualitätsaspekt, dass Qualität im Sinne der Übereinstimmung von Standards verstanden werden kann, was Qualität als *Exceptional* widerspiegelt (Harvey/Green 1993). Die Qualitätsindikatoren müssen diese kon-

form mit europäisch gültigen Standards sein. Als Notwendigkeit der Orientierung an europäischen Standards, werden vorrangig europaweit gültige *Frameworks* zur Qualitätssicherung im Rahmen des Reviews (s. Kapitel 4.1.2) behandelt. Hervorzuheben ist, dass anhand der ausgewählten *Frameworks* die Bedürfnisse aller im Berufsbildungssystem relevanten Interessensvertreter/-innen integriert werden. So werden Empfehlungen der Europäischen Kommission integriert, ebenso wie die Perspektive der Arbeitgeber als auch die der Teilnehmenden. Überdies werden europaweit anerkannte Zertifizierungsansätze eingeschlossen, welche im Sinne der Qualität als Managementaufgabe (vgl. Gonon 2020) Anwendung finden. Diese *Frameworks* bilden die Grundlage für die Entwicklung der Qualitätsindikatoren zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz.

3.2 Berücksichtigung interner und externer Interessensvertreter/-innen

Um die Interessensvertreter/-innen im Berufsbildungssystem beschreiben zu können, gilt es die einzelnen Ebenen zu beleuchten. Hierzu zählen der politische und institutionelle Rahmen, die Organisation sowie das Lehr Lern-Arrangement (vgl. Nieuwenhuis/Mulder/Van Berkel 2004). Diese sind charakteristisch für die Berufsbildungssysteme aller europäischer Länder. Die jeweiligen Berufsbildungssysteme als sozioökonomische Systeme werden insbesondere durch das Zusammenspiel zwischen Institutionen und Organisationen charakterisiert. Innerhalb der Berufsbildung können sie als federführende Organe angesehen werden. Organisationen wie berufliche Bildungseinrichtungen und Unternehmen, können in der Berufsbildung als konkrete Gruppen von Akteur/-innen mit festgelegten Zielen und Vorgaben definiert werden, welche für ein umfassendes Qualitätsmanagement verantwortlich sind. Der Handlungsspielraum findet in einem politischen Kontext statt, der durch seine Art der Leitung und Finanzierung sowie durch einen gesetzlichen Rahmen gekennzeichnet ist, der die Verantwortlichkeiten und die Koordination der an der Bereitstellung der Berufsbildung beteiligten Akteur/-innen definiert (Nieuwenhuis/Mulder/Van Berkel 2004; Gonon 2020; Guellali 2017). Vor dem Hintergrund, dass die Interessen aller Beteiligten Akteur/-innen im Berufsbildungssystem berücksichtigt werden müssen, entsteht die Problematik der Integration der unterschiedlichen Interessen. Für politische Entscheidungsträger, beispielsweise für das Ministerium und die Kammern in Litauen ist von Interesse, dass Berufsbildungsreformen entstehen, um Lernen am Arbeitsplatz einzuführen oder zu erhöhen. Interessen von Seiten der Unternehmen und beruflichen Schulen beispielsweise in Griechenland, Kroatien oder Deutschland sind, dass Aufgreifen der Jugendbeschäftigung durch die Berufsausbildung sowie im Allgemeinen die Relevanz der Berufsbildung für die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes sicherzustellen. Diese Herausforderung wurde innerhalb des Projekts vor allem dadurch gewährleistet, dass die teilnehmenden Projektpartner, die unterschiedliche interne Interessensvertreter/-innen verkörpern, ihre unterschiedlichen Perspektiven in die Entwicklung der Qualitätsindikatoren miteingebracht haben. Darüber hinaus wurden die entwickelten Qualitätsindikatoren im Rahmen der Validierung (s. Kapitel 4.2) und der Pilotierung (s. Kapitel 4.3) durch externe Interessensvertreter/-innen aller Länder auf Wichtigkeit, Verständnis und Anwendbarkeit überprüft. Mit Hilfe dieser Maßnahmen wurde zudem sichergestellt, dass die einzelnen Indikatoren den von Nuttall (1994) formulierten Anforderungen der Validität, Zuverlässigkeit und Nützlichkeit entsprechen. Des Weiteren wird auch einem

letzten Postulat von Nuttall (1994) Rechnung getragen, dass handlungsorientierte Qualitätsindikatoren formuliert (s. Kapitel 4.3) und Akteur/-innen von Unternehmen und Bildungseinrichtungen über deren Verwendung aufgeklärt werden (s. Kapitel 6).

4 Das Forschungsdesign

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, gilt es drei Teilziele zu verfolgen. Dies wird unter Verwendung einer Methoden-Triangulation realisiert (vgl. Flick 2011), was in dieser Studie den Mix aus verschiedenen Forschungsmethoden bedeutet: einen Review, eine Validierung sowie eine Pilotierung. Der Vorteil der Methoden-Triangulation ist, dass für die Entwicklung der Kategorien mit Qualitätsindikatoren unterschiedliche Perspektiven herangezogen werden, was im Folgenden beschrieben wird.

4.1 Teil I – Review

Das Ziel des Reviews, welcher von Dezember 2018 bis April 2019 durchgeführt wurde, war es Gemeinsamkeiten in der Vielfalt von bereits existierenden *Frameworks* zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung in Europa zu ermitteln.

4.1.1 Suchstrategie

Die Literaturrecherche nach europaweit gültigen *Frameworks* wurde für alle 28 EU-Länder (Stand April 2019) sowie für die Schweiz und Norwegen durchgeführt. Zusätzlich trugen die Projektpartner relevante Dokumente bei, welche nationale *Frameworks* und Informationen über länderspezifische Erasmus+-Projekte zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz behandeln. Die Literaturrecherche mündete in einer Sammlung an Dokumenten, welche nach den verschiedenen Institutionen der Europäischen Union (z.B. European Parliament and Council, CEDEFOP, European Youth Forum) gegliedert wurden. Die recherchierten Dokumente beziehen sich inhaltlich auf die Qualität und Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung.

4.1.2 Dokumentenanalyse

In die Analyse gingen vorrangig diejenigen *Frameworks* ein, welche auf europäischen Richtlinien fundieren. Hierbei war ein weiteres wichtiges Selektionskriterium, dass die Bedürfnisse bzw. Perspektiven aller im Bildungssystem relevanten Interessensvertreter/-innen integriert werden. Die selektierten *Frameworks* sind in Tabelle 1 dargestellt. Es handelt sich um *Frameworks*, welche Empfehlungen der Europäischen Kommission (European Parliament and Council of the European Union 2009; Council of the European Union 2014, 2018; EQAVET 2012; 2020) beinhalten. Die Perspektive der Arbeitsgeber wurde anhand des *Frameworks* von ETUC (European Trade Union Confederation 2013) abgedeckt und die der Teilnehmenden beim Lernen am Arbeitsplatz anhand der Empfehlungen des European Youth Forums (2011). Zudem wurden Zertifizierungsansätze berücksichtigt, welche europaweit anerkannt sind, wie dem EFQM-Modell (European Foundation for Quality Management 2013) und der ISO 9001 Standards (International Organisation for Standardisation 2014).

Tabelle 1: Selektierte *Frameworks* für Dokumentenanalyse

Documents	Reference
Recommendation of the Council of the European Union on a Quality Framework for Traineeships	Council of the European Union (2014)
Recommendation of the Council of the European Union on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships	Council of the European Union (2018)
Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training	European Parliament and Council of the European Union (2009)
EQAVET Quality Cycle EQAVET Building Blocks WBL	European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQAVET) (2020) European Quality Assurance for Vocational Education and Training (EQAVET) (2012)
Towards a European Quality Framework for Apprenticeships and Work-Based Learning: Best Practices and Trade Union Contributions	European Trade Union Confederation (ETUC) (2013)
European Quality Charter on Internships and Apprenticeships	European Youth Forum (2011)
ISO 9001 Standard	International Organization for Standardization (ISO) (2014)
EFQM-Model	European Foundation for Quality Management (EFQM) (2013)

Um Gemeinsamkeiten in der Vielfalt von *Frameworks* zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung in Europa zu identifizieren, wurden diese Dokumente schrittweise analysiert.

(1) Im ersten Schritt wurden die Dokumente mittels einer Inhaltsanalyse ausgewertet, um inhaltliche Parallelen – sprich Gemeinsamkeiten – zu identifizieren. Beispielsweise wurden Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Rahmenbedingungen, des Lehr/Lernarrangements, des Prozesses oder des Assessments der Berufsausbildung gefunden. Der Aspekt “*The social partners (trade unions and employers’ organisations) should be given responsibility for monitoring the suitability of workplaces and for accrediting interested companies*” galt als ein Indiz für das Monitoring und Assessment der Berufsausbildung. Die inhaltlichen Parallelen wurden deduktiv (vgl. Kapitel 2) entwickelt und in insgesamt zehn Themenbereiche gegliedert: Programm der Berufsausbildung, Vertrag, externe Prüfung (Akkreditierung), Ausbildung von Lehrenden und Ausbilder/-innen, Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteur/-innen, Berufsberatung, Öffentlichkeitsarbeit, Zugang zu anderen Lernmöglichkeiten und Fokus auf Kunden- und Führungsverhalten.

(2) In einem zweiten Schritt wurden die jeweiligen Gemeinsamkeiten den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems zugeordnet. Dies erfolgte mit dem Ziel, die Gemeinsamkeiten derjenigen Ebene zuzuordnen, auf der sie umgesetzt werden sollen. Zum Beispiel wurde „*Evaluation and review includes adequate and effective mechanisms to involve internal and external stakeholders*“ der institutionellen Ebene zugeordnet, da dort die Verantwortlichkeit der externen Evaluation liegt. Mit dieser Zuordnung kann sichergestellt werden, dass die unterschiedlichen Bedürfnisse aller im Bildungssystem relevanten Interessensvertreter/-innen berücksichtigt werden können.

(3) In einem weiteren Schritt wurden während des zweiten Projekttreffens die jeweiligen Gemeinsamkeiten und deren Zuordnung zu den Ebenen mit allen Projektpartnern – die internen Interessensvertreter/-innen – diskutiert. Im Rahmen einer Brainstorming-Aufgabe innerhalb des Projekttreffens wurden zusätzliche wichtige Gemeinsamkeiten, insbesondere auf der politischen Ebene, identifiziert. Zudem wurde erörtert, inwieweit die Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Ländern und aus der Sicht der verschiedenen Interessensgruppen von Wichtigkeit sind. Hierbei wurde neben der Verständlichkeit der Indikatoren für alle europäische Länder, die Relevanz des Kontextes – sprich des jeweiligen Bildungssystems – in den Vordergrund gerückt. Diese Diskussion war unerlässlich, da die zu entwickelnden Qualitätsindikatoren für die Bildungssysteme aller Partnerländer und Interessensgruppen gültig sein sollten. Auf Basis der getroffenen Entscheidungen über die Gemeinsamkeiten wurden konkrete Qualitätsindikatoren formuliert, welche den Ebenen des Berufsbildungssystems zugeordnet sind (vgl. Abbildung 1).

4.1.3 Ergebnis

Das Ergebnis der Recherche ist zum einen die große themenbezogene Vielfalt an *Frameworks* zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz, zum anderen zeigte sich innerhalb der Recherche das unübersichtliche Nebeneinander bestehender Dokumente. Zudem gehen diese oft mit der Unklarheit einer genauen Verwendung sowie der gegenseitigen Bezugnahme einher. Die Selektion und Analyse der Dokumente münden in dem Versuch aus dem Nebeneinander Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Bei der Auswahl der Dokumente wurde vor allem darauf geachtet, dass die unterschiedlichen Perspektiven aller relevanten Interessensvertreter/-innen berücksichtigt werden. Die Dokumentenanalyse resultierte in einer Übersicht an 79 Qualitätsindikatoren, welche auf Basis der Gemeinsamkeiten in der Vielfalt an *Frameworks* festgesetzt werden konnten.

4.2 Teil II - Validierung der Qualitätsindikatoren

Das Ziel der Validierung, welche von Mai 2019 bis September 2019 durchgeführt wurde, war es, die 79 aus Teil I resultierenden Indikatoren nach deren Wichtigkeit für die Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz in den unterschiedlichen europäischen Ländern zu überprüfen. Die Validierung wurde durchgeführt von (1) externen Interessensvertreter/-innen im Rahmen einer Fragebogenerhebung, (2) einem international anerkannten Wissenschaftler auf dem Gebiet der beruflichen Bildung sowie (3) den jeweiligen Projektpartnern im Rahmen von Fokusgruppen beim Projekttreffen.

4.2.1 Stichprobe

Insgesamt 36 externe Interessensvertreter/-innen nahmen an der Umfrage teil. Die externen Interessensvertreter/-innen (Kroatien=7, Slowenien=8, Italien=3, Griechenland=4, Litauen=5, Deutschland=7, unbekannt=2) füllten den Fragebogen in Papierform aus. 13 Personen füllten den Fragebogen für die Perspektive der Unternehmen aus und 23 für berufliche Bildungseinrichtungen. Die befragten Personen waren unterschiedlichen Institutionen zugeordnet: Unternehmen=5, berufliche Bildungseinrichtungen=12, Handels-, Handwerks- oder Industriekammern=4, politische Entscheidungsträger=10; unbekannt=5.

4.2.2 Messinstrument

Die Validierung der in Teil I entwickelten Indikatoren erfolgte mittels eines Fragebogens. Die Probanden wurden gebeten anhand einer 5-stufigen Likert Skala (1= nicht wichtig; 5=sehr wichtig) einzuschätzen, inwieweit sie die genannten 79 Indikatoren als einen wichtigen Indikator für die Qualität des Lernens am Arbeitsplatz ansehen.

4.2.3 Analyse

Die Qualitätsindikatoren wurden anhand der Mittelwertauszprägungen sowie der Standardabweichungen nach deren Wichtigkeit verglichen. Einmal hinsichtlich des Unterschiedes zwischen beruflichen Bildungseinrichtungen und Unternehmen und zum anderen hinsichtlich der unterschiedlichen Länder.

4.2.4 Ergebnis

Das Ergebnis zeigte, dass fast alle Qualitätsindikatoren als sehr wichtig für die Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz bewertet wurden, was an den hohen Mittelwertauszprägungen identifiziert werden konnte. Vier Indikatoren („*Status of WBL in educational institution/company*“; „*Involvement graduates in quality assurance of WBL*“; „*Status of students*“; „*Fit WBL to background of students*“) wurden gelöscht, da es sich hierbei um mittlere Mittelwertauszprägungen um 3.00 handelte. Diese Werte zeigten sich sowohl bei der Unterscheidung der Länder als auch hinsichtlich der Bildungseinrichtungen und Unternehmen. Als Ergebnis der Validierung wird eine Übersicht mit 75 Qualitätsindikatoren (s. Abbildung 1). Diese Qualitätsindikatoren sind den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems zugeordnet.

4.2.4.1 Formulierung von handlungsorientierten Aussagen

Auf Basis dieses Ergebnisses wurden in einem weiteren Schritt Aussagen zu den jeweiligen Indikatoren formuliert, welche den Inhalt der Indikatoren korrekt wiedergeben sollten. Bei der schrittweisen Formulierung der einzelnen Indikatoren in Aussagen wurde vor allem darauf geachtet, dass die jeweiligen Qualitätsindikatoren von jedem Partner in gleicher Weise verstanden wurden und zudem problemlos in die jeweilige Landessprache zu übersetzen waren. Zum Beispiel wurde der Indikator „*Training for teacher/trainer for WBL*“ formuliert als „*Our trainers/teachers receive an initial training and continuing education for WBL*“. Der Indikator „*Existence national framework for WBL*“ wurde formuliert als „*Our country has a national*

qualification structure or a law of education for WBL ". Zudem galt es sicherzustellen, dass sich die Qualitätsindikatoren sowohl auf Unternehmen als auch auf berufliche Bildungseinrichtung beziehen. Sofern es Unterschiede in den Indikatoren gab, wurde dies bei der Formulierung und Zuordnung berücksichtigt. Zum Beispiel war der Indikator *"Entrance requirements fitting to demands of company"*, welcher formuliert wurde als *„We match our entrance requirements to the demands of our company"* alleinig der Unternehmensperspektive zugehörig.

Political

Existence national framework for WBL
Fit WBL to national legal framework
Existence of procedures in company/educational institution for organizing fit WBL with national legal framework

Institutional

Training for teachers/trainers of WBL
Fit WBL to qualification structure
Accessibility to other levels of education after WBL
Opportunities of transnational mobility during WBL
Certification of WBL programme (by external bodies)
WBL leading to formal qualification
Monitoring of company/educational institution on its WBL
Support lead bodies for company in relation to WBL

Organisational

Existence of contract/agreement between educational institution-company on training plan
Existence of contract/agreement between school/company-student on training plan
Existence of contract/agreement between school/company on learning outcomes
Clarity in allocation of responsibilities between company and educational institution
Collaboration between school and company on WBL
Collaboration between trainer and teacher on WBL
Communication between company and educational institution on student performance
Promotion of WBL (to attract fitting students)
Communication results of WBL to stakeholders
Communication results WBL to students

Entrance requirements fitting to demands of company
Entrance requirements fitting to students

Monitoring students drop out / retention
Involvement stakeholders in quality assurance of WBL
Quality criteria of WBL fit to the quality criteria of system of education
Support for teachers/trainers of leadership in company/education institutions
Leadership involvement in taking care of conditions for WBL
Leaders taking responsibility for WBL in their company/educational institution
Status of WBL in school/company
Fit WBL to European standards
Systematic monitoring and evaluation of WBL
Existence procedure in organisation for assessment of WBL
Existence of mentors/trainers initial training and continuing education for WBL

Organisational

Qualifications of teachers/trainers
Accreditation / license for trainers/teachers to carry out WBL
Changeability/innovativeness educational institution/company in relation to WBL
Ongoing adaptation (further development) of WBL
Taking into account future needs of labour market
Taking into account future needs of company

Facilities in education institution for WBL
Facilities in companies for WBL
Facilities for students at school for WBL
Facilities for students in companies
Comply safety standards

Teaching learning arrangements

Accessibility of WBL (equal opportunities for all students)
Structure of WBL programme
Fit WBL in larger curriculum
Clarity for students of objectives WBL
Existence of a training plan
Responsibility of student for own training plan

Fit WBL to expectations of students
Fit WBL to attitude of students
Fit WBL to needs of students
Satisfaction students
Equal opportunities for all students participating in WBL

Content of WBL relevant for current work
Content of WBL relevant for future job(s)

Role of students/ kind of activities of students in WBL
Responsibility of students for their WBL
Workload for students
Feasibility WBL for students

Feedback of teachers/trainers
Supervision/coaching of teachers/trainers
Competences of teachers/trainers

Assessment of learning outcomes
Monitoring progress in learning outcomes
Monitoring teacher/trainer in WBL
Type of assessment of learning outcomes

Fit between theory and practice
Fit between theory, practice and assessment

Types of competences, skills, knowledge gained in WBL
Retention rate of students participating in WBL
Percentage of students finding a job after WBL
Content of WBL is relevant for students' current work

Abbildung 1: Übersicht validierter Qualitätsindikatoren

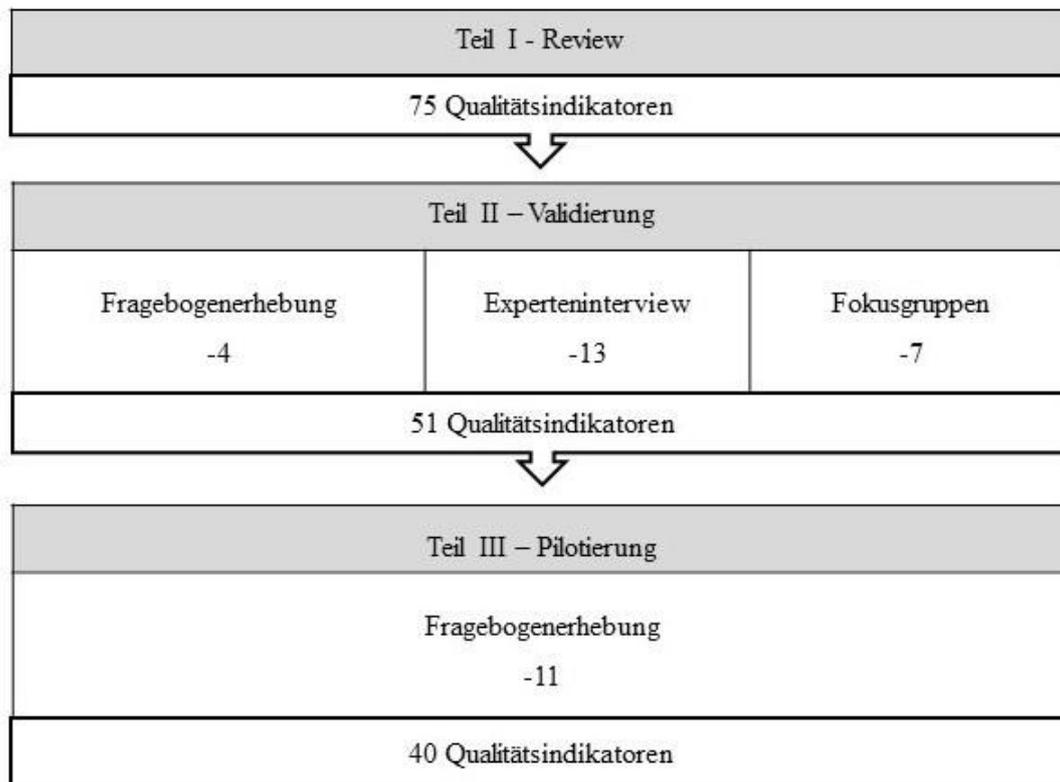


Abbildung 2: Übersicht Selektion der Qualitätsindikatoren

4.2.4.2 Weiterführende Reduktion der Indikatoren

Die bestehenden 71 in Aussagen formulierten Indikatoren wurden in einem nächsten Schritt durch einen international anerkannten Wissenschaftler auf dem Gebiet der beruflichen Bildung überprüft. Die Selektion wurde systematisch nach inhaltlichen und methodischen Kriterien durchgeführt. Inhaltlich wurde beachtet, dass die Indikatoren eindeutig und klar formuliert wurden, dass sich alle Indikatoren klar voneinander unterscheiden lassen und keine Doppelungen vorkommen. Die selektierten Indikatoren erstrecken sich über die verschiedenen Ebenen des Berufsbildungssystems und sind sowohl für Unternehmen als auch für Bildungseinrichtungen relevant. In methodischer Hinsicht wurde bedacht, dass die Indikatoren valide sind, in ihrem Antwortverhalten Varianz zu erwarten ist und dass die notwendige Information, um eine Einschätzung bzgl. der Indikatoren treffen zu können, auch von den Personen zu erwarten ist. Dies führte zu einer weiteren Reduktion um 13 Indikatoren. Als weiterführenden Schritt erfolgte im Rahmen des dritten Treffens der Projektpartner mittels Fokusgruppen eine Reduktion der Indikatoren um weitere sieben. Das Ziel der einzelnen Schritte war es, ausschließlich die wichtigsten Kernindikatoren herauszufiltern, um die Übersichtlichkeit und praxisnahe Anwendbarkeit der einzelnen Indikatoren zu gewährleisten. Selektionskriterien hierbei waren beispielsweise, dass die jeweiligen Indikatoren messbar sein sollten und Unterschiede der jeweiligen Bildungssysteme berücksichtigen sollten. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Teil II in einer Liste von 51 in Aussagen formulierten Qualitätsindikatoren mündete (s. Abbildung 2). Diese dienten als Grundlage für die im nächsten Kapitel vorgestellte Pilotstudie.

4.3 Teil III - Pilotierung der Qualitätsindikatoren

Das Ziel der Pilotierung der validierten Qualitätsindikatoren, welche im Oktober 2019 mittels Online-Fragebogens durchgeführt wurde, war es zu erfahren, inwieweit die Indikatoren auf die gegenwärtige Situation in dem jeweiligen Land zutreffen. Dieser Schritt war notwendig, nicht nur um eine weitere Reduktion der Indikatoren zu erzielen, sondern auch, um diese zu kategorisieren, sodass die praxisnahe Anwendbarkeit dieser gewährleistet ist. Somit können diese in Kategorien eingeteilte Qualitätsindikatoren Unternehmen und Bildungseinrichtungen als einheitliche Leitlinie dienen, um die Qualität beim Lernen am Arbeitsplatz sicherstellen zu können.

4.3.1 Stichprobe

66 Teilnehmende beteiligten sich an der Fragebogenerhebung (Österreich=2, Kroatien=33, Deutschland=6, Griechenland=3, Litauen=14, Rumänien=1, Slowenien=6, unbekannt=1). Von den 66 Teilnehmenden füllten 33 Teilnehmende den Fragebogen aus der Perspektive der Bildungseinrichtungen und 33 aus der Unternehmensperspektive aus. Mit Unternehmen sind hier auch beispielsweise Krankenhäuser oder Banken gemeint, die Lernen am Arbeitsplatz anbieten. Neben Geschäftsführer/-innen oder Manager/-innen der Personalentwicklung gehörten Lehrende, Ausbildungskoordinatoren/-innen, Berufsausbilder/-innen und Mentoren/-innen zu den Teilnehmenden.

4.3.2 Messinstrument

Die Daten wurden anhand eines online Fragebogens (via UNIPARK) gesammelt. Die Teilnehmenden wurden gebeten einzuschätzen, inwieweit die 51 Indikatoren auf ihre gegenwärtige Situation in dem eigenen Land zutreffen. Dies wurde mittels einer 4-stufigen Skala mit folgender Ausprägung gemessen: 1 = Überhaupt nicht wahr (Wir haben diesen Aspekt noch nicht berücksichtigt); 2 = Teilweise wahr (Wir haben einige Maßnahmen auf Ad-hoc-Basis ergriffen, meist reaktiv und nicht proaktiv); 3 = Größtenteils wahr (Wir haben diesen Bereich zufriedenstellend bedacht. Es gibt jedoch noch einige Bedenken, dass dieser Bereich nicht in vollem Umfang berücksichtigt wurde); 4 = Vollkommen wahr (Die Fakten zeigen, dass wir diesen Aspekt vollständig erfüllt haben). Zusätzlich konnten die Probanden „keine Information verfügbar“ ankreuzen.

4.3.3 Analyse

Die Daten wurden in SPSS 25 mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse analysiert, um eine Reduktion der Indikatoren sowie eine Kategorisierung dieser zu erzielen. Aufgrund der kleinen Stichprobe im Verhältnis zur Anzahl der Indikatoren ergab die explorative Faktorenanalyse keine gültigen Ergebnisse. Deshalb wurden die Indikatoren inhaltlich in Kategorien eingeteilt. Für jede Kategorie wurden Reliabilitätsanalysen berechnet. Hierbei wurde statistisch und zum anderen inhaltlich entschieden, welcher Indikator gelöscht werden kann, um die interne Konsistenz der Kategorie zu erhöhen. Ein weiterer Analyseschritt war der Vergleich der einzelnen Antworten hinsichtlich ihrer Varianz im Antwortverhalten der unterschiedlichen Länder. Diese Analyseschritte führten zu einer weiteren Reduktion von elf Indikatoren (s. Abbildung 2).

4.3.4 Ergebnis – Kategorien mit Qualitätsindikatoren zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz

Die Pilotierung resultierte in insgesamt 40 Qualitätsindikatoren, welche sieben Kategorien zugeordnet wurden. Jede Kategorie beinhaltet fünf oder sechs konkrete Qualitätsindikatoren und weist akzeptable Cronbach's Alpha-Werte auf ($\alpha = .70 - .94$). Die sieben Kategorien wurden folgendermaßen benannt: (1) Beziehung zu Bildungssystem; (2) Merkmale des WBL-Programms; (3) Fokus auf Teilnehmende am WBL; (4) Kommunikation und Vereinbarung zwischen den Partnern; (5) Überwachung und Beurteilung; (6) WBL-Trainer/-innen; (7) Zukunftsperspektiven für WBL. In Abbildung 3 sind als Ergebnis der Pilotierung die sieben entstandenen Kategorien inklusive der 40 Qualitätsindikatoren in englischer Sprache dargestellt. Die Indikatoren in Kategorien können im generellen von Organisationen aller Art angewendet werden. In der Abbildung 3 ist der Begriff *organisations* auf Unternehmen (*companies*) und berufliche Bildungseinrichtungen (*educational institutions*) bezogen. Da sich einige Indikatoren nur auf jeweils einen Typus beziehen und die Begrifflichkeiten in dem Kontext unterschiedliche verwendet werden, wurde diese Differenzierung in der Abbildung 3 mit */** gekennzeichnet.

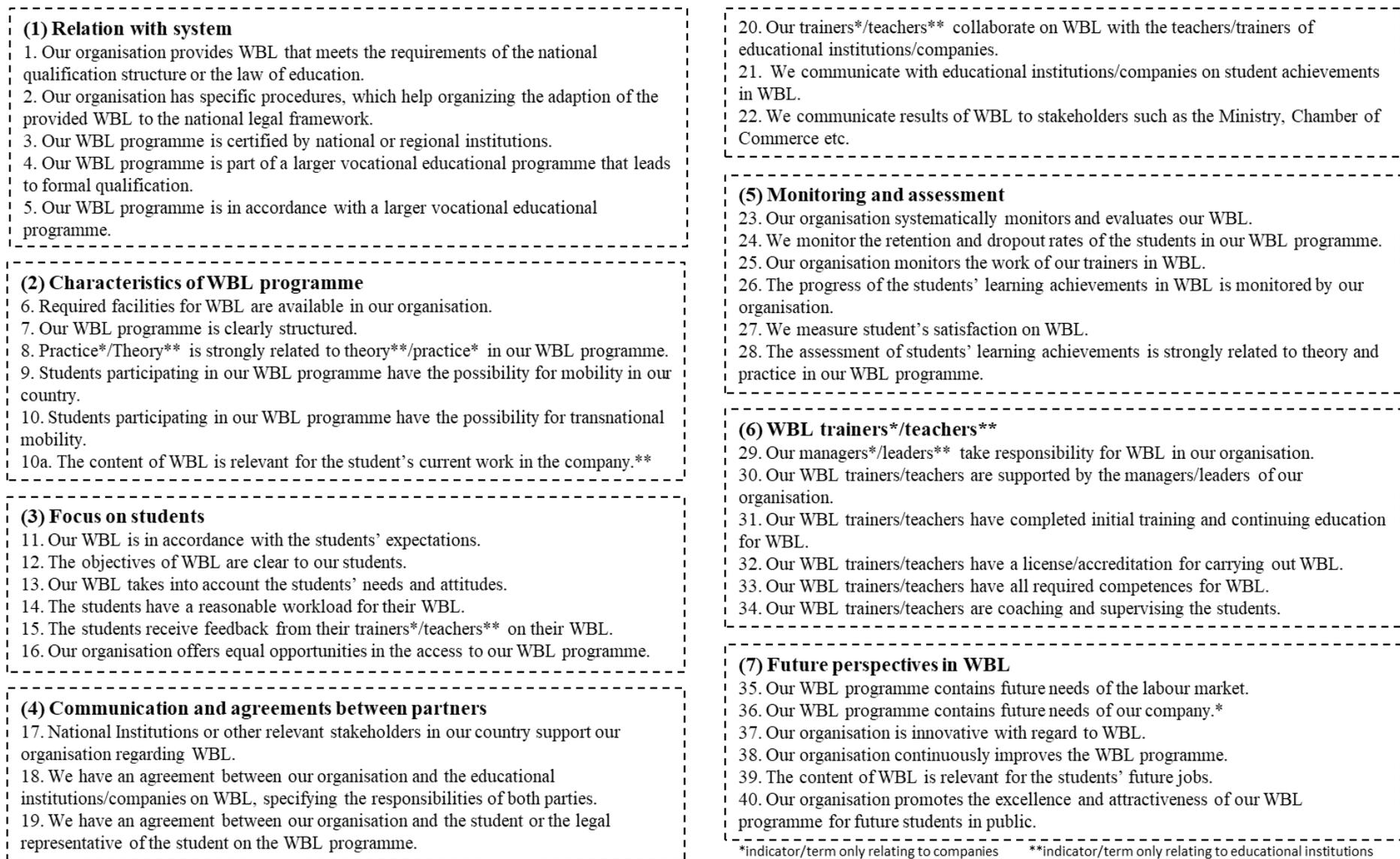


Abbildung 3: Kategorien mit Qualitätsindikatoren zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz

5 Diskussion

Das Ziel dieses Beitrags war es, den Prozess der Entwicklung und Kategorisierung der Qualitätsindikatoren zu beschreiben und die dafür notwendigen Entscheidungsprozesse transparent offenzulegen. Die entwickelten und in Kategorien eingeteilten Qualitätsindikatoren sollen in einem integrativen Modell zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz münden. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden drei Teilziele verfolgt, welche in drei Teilstudien umgesetzt wurden. Demzufolge kann die Forschungsfrage *Welche Qualitätsindikatoren sind Bestandteil eines integrativen Modells zur Qualitätssicherung für das Lernen am Arbeitsplatz für Organisationen verschiedener europäischer Länder?*

An das europäische Ziel *Einheit durch Vielfalt* (vgl. Münk 2020) konnte diese Studie anknüpfen, indem als Ergebnis des Reviews (Teil I) Gemeinsamkeiten in der Vielfalt von *Frameworks* zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung in Europa ermittelt wurden, welche in 79 Qualitätsindikatoren mündeten. Durch den Review konnte dem hohen Stellenwert der Relevanz des Themas Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung beigegeben werden, was sich an der Vielzahl von *Frameworks* auf europäischer wie nationaler Ebene zeigte. Zum anderen legte der Review das große Nebeneinander offen, das innerhalb der Bestrebungen zur Qualitätsentwicklung besteht. Die nach Nuttall (1994) geforderten Informationen zur Anwendung konnten zu den meisten *Frameworks* nicht gefunden werden. Berufliche Bildungseinrichtungen und Unternehmen, die die organisationale Ebene vertreten, werden insofern angesprochen, als dass ihnen Handlungsorientierungen gegeben werden, wie zum Beispiel mit Hilfe der *EQAVET Building Blocks of Work-Based Learning*. Jedoch fehlt es besonders für Akteur/-innen an konkreten Informationen wie Angaben zur Häufigkeit der Anwendung.

Um die Qualitätsproblematik erneut aufzugreifen – die unterschiedlichen Perspektiven der jeweiligen Interessensvertreter/-innen im Berufsbildungssystem zusammenzubringen, um Qualität beim Lernen am Arbeitsplatz zu erhöhen – wurden als weitere Teile der Studie eine Validierung sowie Pilotierung der in Teil I entwickelten Qualitätsindikatoren durchgeführt. Das Ergebnis der Validierung (Teil II) resultierte in einer Übersicht von 75 Qualitätsindikatoren. Die Indikatoren sind in Englisch formuliert, sodass die Kernaussage in ihrer Klarheit bestehen bleibt und je nach Kontextabhängigkeit des jeweiligen Landes eindeutig formuliert werden kann. Es zeigte sich die Wichtigkeit der detailgetreuen Ausformulierung der Indikatoren als Aussagen, sodass diese von unterschiedlichen Ländern korrekt und auch als Handlungsempfehlung verstanden werden können. Die Pilotierung (Teil III) resultierte in 40 Qualitätsindikatoren und deren Kategorisierung in sieben Kategorien (vgl. Abbildung 3), welche von Unternehmen und berufliche Bildungseinrichtungen europäischer Länder, insbesondere Deutschland, Litauen, Griechenland, Kroatien, Slowenien und Italien, als verwendet werden können, um die Qualität beim Lernen am Arbeitsplatz sichern zu können.

Als Weiterentwicklung wurden die in Kategorien eingeteilten Qualitätsindikatoren in einem integrativen Modell zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz (vgl. Abbildung 4) dargestellt. Denn um die Qualität beim Lernen am Arbeitsplatz sichern zu können, braucht es

ein definierbares Mittel zur Bestimmung von Qualität (Harvey/Green 1993). Integrativ bedeutet, dass dieses Modell die unterschiedlichen Interessensvertreter/-innen des Berufsbildungssystems sowie die fünf Qualitätsperspektiven nach Harvey und Green (1993) vereint. Diese lassen sich wiederum mit den vier Charakteristika (*Feasibility*, *Internal Validity*, *External Validity*, *Sustainability*) des Modells verbinden, was im Folgenden näher beschrieben ist.

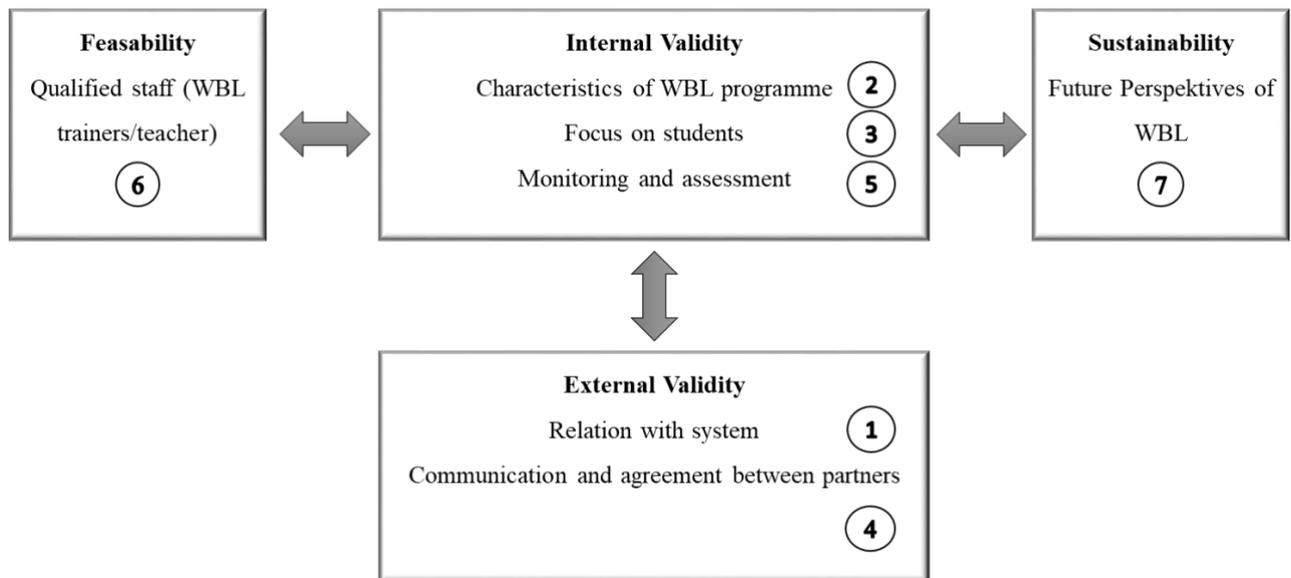


Abbildung 4: Integratives Modell zur Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz

Unser Modell für die Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz zeugt von einer gewissen Exzellenz in Bezug auf Standards – (1) Qualität als *Exceptional* –, da die Qualitätsindikatoren auf Basis verschiedener Kriterien im Rahmen der Studie entwickelt wurden (vgl. Kapitel 3). Um Qualität im Sinne von – (2) Qualität als *Perfection or Consistency* – beim Lernen am Arbeitsplatz feststellen zu können, braucht es eben diese entwickelten Qualitätsindikatoren. Die zweite Qualitätsperspektive kann überdies mit dem Charakteristikum *Internal Validity* verbunden werden. Damit interne Konsistenz für das Lernen am Arbeitsplatz erfüllt ist, dienen die Qualitätsindikatoren der Kategorien *Characteristics of WBL programme*, *Focus on students*, *Monitoring and assessment* als notwendiger Maßstab. *Internal Validity* ist insbesondere gegeben, wenn beispielsweise Unternehmen oder Bildungseinrichtungen das Lernen am Arbeitsplatz (z. B. die Ausbildung) systematisch überwachen und evaluieren (vgl. Kategorie *Monitoring and assessment*). Zudem muss beachtet werden, dass erst durch qualifiziertes Personal Lernen am Arbeitsplatz realisiert werden kann. Dies bedeutet exemplarisch, dass Ausbilder/-innen im Unternehmen die notwendige Lizenz als Ausbilder/-in vorweisen müssen. Aus diesem Grund gilt es *Feasibility* in Verbindung mit der *Internal Validity* zu setzen. Die dritte Qualitätsperspektive – (3) *Fitness for purpose* – meint die Passung zwischen der *Internal Validity* und den Zielen für das Lernen am Arbeitsplatz, welche von Seiten der unterschiedlichen Interessensvertreter/-innen –sprich *External Validity* – formuliert werden können und welche den Nachhaltigkeitsaspekt –sprich *Sustainability* – mit aufgreifen. *External Validity* kann mit der vierten Qualitätsperspektive – (4) *Value for Money* – verbunden werden. Dies wird so verstanden, dass Interessensvertreter/-innen auf politischer oder institutioneller

Ebene besonderes Interesse am Mehrwert des Lernens am Arbeitsplatz – sprich an der Qualität – haben, weil sie Mittel für beispielsweise Ressourcen wie Zeit oder Geld investieren. Dies bedeutet wiederum, dass Bildungseinrichtungen und Unternehmen von relevanten *Stakeholder* unterstützt werden sollen (vgl. Kategorie *Communication and agreement between partners*). Um *Sustainability* zu gewährleisten, müssen beim Lernen am Arbeitsplatz zum Beispiel die zukünftigen Bedürfnisse des Arbeitsmarkts berücksichtigt werden (vgl. Kategorie *Future perspective of WBL*). Das Charakteristikum der Nachhaltigkeit lässt sich in der Perspektive (5) Qualität als *transformative* (Harvey/ Green 1993) verorten, als dass Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz nicht nur den Ist-Zustand beschreiben soll, sondern auch den zukünftigen Soll-Zustand (Transformations-Prozess) im Blick haben sollte.

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, dass unser integratives Modell im Vergleich zu bisherigen Modellen eine Neuheit darstellt, weil unser Modell dem holistischen Qualitätsverständnis nach Harvey und Green (1993) entspricht und die verschiedenen Qualitätsperspektiven berücksichtigt werden. Des Weiteren werden die Interessensgruppen im Berufsbildungssystem integriert und hierbei Bezug auf die Wirkungsrichtungen über alle Ebenen hinweg genommen. Überdies weist unser Modell mit seinen vier Bestandteilen prozesshaften Charakter auf. Die Prozesshaftigkeit des Modells liegt beispielsweise in der gegenseitigen Bezugnahme – d. h. im Sinne der internen und externen Validität - indem das WBL-Programm dem Curricula des jeweiligen Berufsbildungssystems entsprechen muss und eine Absprache mit externen Interessensvertreter/-innen gewährleistet sein muss, was wiederum Einfluss auf die Charakteristika des WBL-Programms haben kann. Unser integratives Modell dient somit als Grundlage für Benchmarking-Instrumente, Fragebögen oder Test, um die Qualität beim Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung verbessern zu können.

6 Praktische Implikationen

Die praktischen Implikationen richten sich an die primäre Zielgruppe, nämlich Vertreter/-innen in Organisationen aller Art, wie Unternehmen, Krankenhäuser, Banken oder berufliche Bildungseinrichtungen (z. B. berufliche Schulen) und gelten als Empfehlungen für die Verwendung der entwickelten und kategorisierten Qualitätsindikatoren im Rahmen des Modells. Generell kann mit Hilfe dieses Modells Organisationen Unterstützung geboten werden, die eigene Qualität beim Lernen am Arbeitsplatz zu überprüfen. Um das Modell anwenden zu können, gilt es, als notwendige Bedingung, die Inhalte, sprich die Logik der Kategorisierung der Qualitätsindikatoren sowie diese selbst, zu verstehen. Hierbei gilt es, darauf zu achten, dass unterschiedliche Indikatoren, wie es beispielsweise bei dem Indikator Nr. 37 *„Our organisation is innovative with regard to WBL“* der Fall ist, dass dieser Aspekt keine Rolle für Organisationen vor dem Hintergrund spezifischer Merkmale des jeweiligen Bildungssystems spielt. Dennoch stellt dieser Indikator ein für die Zukunft wichtigen Qualitätsindikator für das Lernen am Arbeitsplatz dar und sollte demnach bedacht werden.

Der Nutzen des Modells kann in vier Aspekten zusammengefasst werden: (a) Es erfolgt die Sensibilisierung für die jeweiligen Qualitätsindikatoren für das Lernen am Arbeitsplatz; (b) Es wird der Einblick gewährt, wo man steht – im Sinne des Erfüllens der Qualitätsstandards auf

niedrigem oder hohem Level; (c) Es wird der Vergleich mit anderen Organisationen (national und international) realisiert. (d) Unser Modell dient als Grundlage für ein Benchmark-Instrument – wie es im Rahmen des Projekts *BEQUAL.app* implementiert wurde. Die Verwendung des Benchmarks empfiehlt sich langfristig, um die Ergebnisse über den Zeitverlauf hinweg zu reflektieren, um daraus weitere Aktionen ableiten zu können. Denn Qualitätsentwicklung und -sicherung ist ein fortlaufender Prozess, somit sollte die Beteiligung am Benchmarking regelmäßig (einmal pro Jahr) wiederholt werden.

Für die Bewertung der Ergebnisse, die aus dem Benchmark resultieren, empfiehlt es sich, eine Analyse des Status Quo vorzunehmen, um Veränderungspotential zu entdecken. Dies bedeutet im Detail, dass eine Priorisierung der in den Kategorien eingeteilten Qualitätsindikatoren vorgenommen werden sollte, um den Anfangspunkt für Veränderung festzulegen. An dieser Stelle kann die sekundäre Zielgruppe integriert werden. So können Schüler/-innen und Auszubildende mit einbezogen werden, z. B. bei der Evaluation des Lernens am Arbeitsplatz, um aus Sicht der Teilnehmenden ein umfassendes Bild von der Qualität beim Lernen am Arbeitsplatz in der jeweiligen Organisation zu bekommen. Zudem können Rücksprachen mit Akteuren/-innen der Politik auf Basis der Benchmark-Ergebnisse erfolgen und Entscheidungen hinterfragt werden, ob bestimmte Maßnahmen sinnvoll umgesetzt worden sind oder was es für die Zukunft in dem jeweiligen Land zu verändern gilt.

Literatur

CEDEFOP (2014): Terminology of European education and training policy - A selection of 100 key terms. 2. Aufl. Online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117> (20.02.2020).

CEDEFOP (2018a): Apprenticeship schemes in European countries: A cross-nation. Online: https://www.cedefop.europa.eu/files/4166_en.pdf (20.02.2020).

CEDEFOP (2018b): The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Bd. 4. Online: https://www.cedefop.europa.eu/files/5568_en.pdf (20.02.2020).

Council of the European Union (2013): European alliance for apprenticeships – Council declaration. Online: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/139011.pdf (20.02.2020).

Council of the European Union (2014): Council recommendation on a Quality Framework for Traineeships. Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014H0327\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014H0327(01)) (24.08.2020).

Council of the European Union (2018): Council recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships. Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502(01)&from=EN) (15.03.2020).

Dehnbostel, P. (2018): Beruf und informelles Lernen. In: Witte, M. D./Harring, M./Burger, T. (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Zugänge. 2. Aufl. Weinheim, 426-594.

European Commission (2017): European Alliance for Apprenticeships: Assessment of progress and planning the future. Online: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fe71bc6c-9376-11e7-b92d-01aa75ed71a1/language-en> (18.02.2020).

European Foundation for Quality Management (EFQM) (2013): EFQM Model. Online: <http://www.efqm.org/> (18.02.2020).

Europäische Kommission (2020): EU-Politik im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Online: https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_de (20.02.2020).

European Parliament and Council (2009): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training. Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=EN) (15.03.2020).

European Quality Assurance for Vocational Education and Training (EQAVET) (2012): Quality assuring work-based learning. Online: <https://www.eqavet.eu/Eqavet2017/media/publications/EQAVET-Quality-assuring-work-based-learning.pdf?ext=.pdf> (20.02.2020).

European Quality Assurance for Vocational Education and Training (EQAVET) (2020): EQAVET Indicators' Toolkit. Online: <https://www.eqavet.eu/EU-Quality-Assurance/For-VET-System/Monitoring-your-System/Evaluation> (20.02.2020).

European Trade Union Confederation (ETUC) (2013): Towards a European quality framework for apprenticeship and work-based learning: best practices and trade union contributions. Online: [https://www.eqavet.eu/Eqavet2017/media/Documents/ETUC-Towards-a-European-quality-framework-for-apprenticeship-and-work-based-learning-\(1\).pdf](https://www.eqavet.eu/Eqavet2017/media/Documents/ETUC-Towards-a-European-quality-framework-for-apprenticeship-and-work-based-learning-(1).pdf) (20.02.2020).

European Youth Forum (2011): European Quality Charter on Internships & Apprenticeships. Online: <https://www.youthforum.org/european-quality-charter-internships-and-apprenticeships> (24.08.2020).

Flick, U. (2011): Triangulation – eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden.

Gonon, P. (2020): Berufliche Bildung in Europa. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Aufl. Wiesbaden, 611-622.

Guellali, C. (2017): Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildung im dualen System in Deutschland: Ein Überblick für Praktiker/-innen und Berufsbildungsfachleute. Bundesinstitut für Berufsbildung. Online: file:///C:/Users/LocalAdmin/Downloads/5b45ce75255see_bibb_09-280_qualitaetssicherung_barrierefrei_urn_neu.pdf (24.08.2020).

Harvey, L./Green, D. (1993): Defining Quality. In: Zeitschrift für Assessment & Evaluation in Higher Education, 18, H. 1, 9-34.

Heid, H. (2000): Qualität – Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke A./Hornstein W./Terhart E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41, 41-51.

International Organization for Standardization (ISO) (2014): Quality management systems - Requirements. Online: <https://www.iso.org/obp/> (15.03.2020).

Münk, D. (2006): Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa. In Arnold R./Lipsmeier A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 547-561.

Münk, D. (2020): Berufliche Bildung in Europa. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Aufl. Wiesbaden, 725-738.

Nieuwenhuis, L. F. M./Mulder, R. H./Van Berkel, H. (2004): Improving the quality of teaching-learning arrangements in VET. In: Nijhof, W. J./Van Esch, W. (Hrsg.): Unravelling policy, power, process and performance: the formative evaluation of the dutch adult and vocational education act. Hertogenbosch, 135-146.

Nuttall, D. L. (1994): Choosing indicators. In Riley K./Nutall D. L. (Hrsg.): Measuring Quality SH Education Indicators: United Kingdom & International Perspectives. London, 17-40.

Parsons, T. (1977): Social systems and the evolution of action theory. New York.

Sloane, P. F. E. (2005): ...Standards von Bildung – Bildung von Standards.... In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 4, 484-496.

Zitieren dieses Beitrages

Watzek, V./Mulder, R. (2020): Qualitätssicherung beim Lernen am Arbeitsplatz für berufliche Bildungseinrichtungen und Unternehmen in Europa – Entwicklung und Kategorisierung von Qualitätsindikatoren. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 39, 1-22. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe39/watzek_mulder_bwpat39.pdf (17.12.2020).

Die Autorinnen



Dr. VERENA WATZEK

Universität Regensburg, Lehrstuhl für Pädagogik II

Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg

verena.watzek@ur.de

<https://www.uni-regensburg.de/psychology-educational-science-physical-education/educational-science-2/staff/verena-watzek/index.html>



Prof. Dr. REGINA H. MULDER

Universität Regensburg, Lehrstuhl für Pädagogik II, Institut für Erziehungswissenschaft

Universitätsstrasse 31, 93053 Regensburg

regina.mulder@ur.de

<https://www.uni-regensburg.de/psychologie-paedagogik-sport/paedagogik-2/index.html>